

多義動詞派生義の習得を目指した「意味関係学習法」の検討 —中国語を母語とする日本語学習者を対象として—

池田 香菜子*

A study of a learning method focusing on semantic relations for the acquisition of peripheral meanings of polysemous verbs in Chinese learners of Japanese

IKEDA Kanako

Abstract

In this study, to promote the acquisition of various meanings of polysemous verbs, a learning method focusing on the semantic relations between the core and peripheral meanings was conducted. The effects of acquisition and retention of the peripheral meaning were clarified by means of a production test. Chinese native learners of Japanese (CJL) were divided into two groups: the “semantic relation learning method” ($n=8$), which focused on semantic relations, and the “repetition learning method” ($n=7$), in which the words were learned as separate words from the core meaning. Learning activities based around 12 polysemous verbs were conducted. The results of the analysis showed that there were no differences in the effects of the learning activities, but there were significant differences in the pre- and immediate/delayed results, indicating that both learning methods were effective in the acquisition and retention of the peripheral meaning of polysemous verbs. The results of the questionnaire showed that the learners perceived the semantic relation learning method, in which the learners deepen and expand their knowledge based on knowing the core meaning, as effective for memory retention.

Keywords : polysemous verbs, peripheral meanings, effect of intentional vocabulary learning,
semantic relation learning method, vocabulary acquisition

1. 研究背景

第二言語（以下、L2）学習者にとって、語彙知識は非常に重要であり、言語能力の発達に欠かせない知識の1つである（Henriksen, 1999；Nation, 2013）。語彙知識と言うと、「いくつかの語を知っているか」と言う全体的な語彙量に注目しがちだが、「ある語をどのくらい深く知っているか」と言う語彙知識の深さも同様に検討すべき側面である（Wesche & Paribakht, 1996）。連想、コロケーションや接辞の知識等、どのような言語項目を「深さ」として扱うかは研究によって様々だが、その1つに多義語がある。多義語とは、「同一の音形に、意味的に何らかの関連を持つふたつ以上の意味が結び付いている語」（國廣, 1982, p.97）であり、基本語であることが多い。学習者にとって初期段階で学ぶ基本語は一見易しく見えるが、その多義性を十分に理解することができなければ、

キーワード：多義動詞、派生義、学習効果、意味関係学習法、語彙習得

*平成28年度生 比較社会文化学専攻

言語運用に支障を来す場合がある。実際に、高等教育レベルのL2（英語）能力を持っていても、語の意味に関しては限定された側面しか習得していない学習者がいることがわかっている（Schmitt, 1998）。また、上級話者は、言語活動において未知語がある際に、文脈による意味推測をストラテジーとして用いることも多いが、多義語に関しては既に学習した意味に固執する傾向があり、意味推測の成功率は他の語に比べ低いと言われている（Bensoussan & Laufer, 1984）。

L2日本語においても、同様のことが言える。年齢を問わず（中学生対象：池田, 2017；成人学習者対象：松田, 2000他）、中心義に比べ派生義の習得は難しいことがわかっており、多義語習得に対する教育的介入の必要性については盛んに議論されている（鷺見, 2019）。学習法の検討（田中, 2004；鷺見, 2020）や辞書の作成（森山, 2012他）は行われているものの、実質的な多義語指導の効果に言及した研究は限られており、ほとんど進展がない。先に述べたように、推測は、多義語の意味学習に適さない側面があること、また限られた時間の中で、各用法を一つ一つ覚える学習法には限界があることを踏まえ、本調査⁽¹⁾では、学習者が意図的に中心義との意味関係を利用しながら派生義を学ぶ学習法の可能性を探っていく。

2. 先行研究

本研究では、「現代語における語義のうち、中心的で派生の起点となると考えられる語義（森山, 2012, p.6）」を「中心義」、中心義から拡張した語義を「派生義」とする。また、本稿では、多義語の中でも多義動詞を中心に議論していく。

2-1 多義動詞の習得研究

まず、多義語⁽²⁾の意味習得に注目した代表的な研究に、Schmitt (1998) がある。Schmitt (1998) は、語彙サイズのような語彙の全体的な発達よりも個々の語の知識の深さに焦点を当てた縦断研究を行った。上級英語学習者4名を対象に、1年にわたり、スベリング、連想、文法上の形式、語の意味の4つの側面から産出・受容能力を調査した。多義語調査では、インタビュー形式で学習者が知っているあらゆる意味を説明してもらった（定義付け、例を挙げる、文の中でターゲット語を用いる、絵や図を書く等）。その結果、11語の対象語のうち、全ての意味を産出知識として習得していたのは1名の1語のみで、それ以外の全てのケースは、部分的な知識しか持っていないことが明らかになった。L2日本語を対象とした松田 (2000) においても同様の結果が示されている。松田 (2000) は、多国籍中上級話者を対象に、「割る」の多義的用法の習得状況を正誤判定テストで調査し、上級話者になっても「気温が20度を*割る」「信頼関係を*割る」等の用法を日本語として不自然であると判定できなかったことを明らかにしている。

松田 (2000) は「割る」の1語（受容能力）を対象としているのに対し、池田 (2017) は、産出・受容能力の両側面から、多義動詞10語（80用法）を対象に、中国語を母語とする中学生の語彙能力を測定した。その結果、産出・受容ともに、派生義の習得は中心義より難しく、理解面の遅れはモノリンガル児には見られない特徴であることを示した。

以上の先行研究の結果から、高い言語能力を持っていても多義語の習得は難しく、部分的な意味の習得に留まっている場合が多いこと（Schmitt, 1998；松田, 2000）、派生義の習得において産出面だけではなく（Schmitt, 1998；池田, 2017）、理解面においても（松田, 2000；池田, 2017）語彙知識が限られていることがわかる。

2-2 多義動詞の学習法研究

それでは、多義語はどのように学習したら良いのだろうか。田中 (2004) は、認知意味論の立場から、コア (core meaning)⁽³⁾ を利用した体系的な学習の在り方を提案している。共起する名詞や文脈によって意味が異なり、その都度母語訳も変わる多義語は、母語との対連合学習で全ての用法を覚えるのは限界があること、またそのような学習方法では、「なぜこの場合にこの動詞が使用されるのか」を理解できずに、他の類義語との使い分けや多様な派生義を使い切る応用力が養われないことを指摘し、「コアを導きの糸として利用し、英語（＝学習言語）の用例群の中に関係性を見出す」（田中, 2004, p.11）学習法を提案している。多義語学習に関する同様の主張は、

Nation (2013) 他でもなされている。

コアからの拡張に着目したL2日本語の研究に、杉村ほか (1998) がある。杉村ほか (1998) の調査では、2つのタスクを設定し、イメージスキーマの理解にアニメーションの提示が有効であることを示した。1つ目は、アニメーションを提示せずに多義動詞の複数の用例を「対象物の空間移動のあり方や方向性」に注目して分類する方法で、2つ目は、共通の動的パターンであるイメージスキーマをアニメーションで提示し、各対象語 (全6動詞) のアニメーションに合う適切な用例を分類する方法である。「あげる」を例に挙げると、「物体が下から上に上がる」「丸い物体が下から上にゆっくり移動する」等のアニメーションを見せ、対応する母語の動詞である“promote”や“improve”を適切に選べるかどうかを測る実験である。その結果、アニメーションありの分類の方が、日英の言語表現の根底にある動的パターンの共通性を見つけるのに有効であったと結論づけた。

Verspoor & Lowie (2003) は、コアを利用した認知言語学のアプローチに加え、処理水準仮説 (Craik & Lockhart, 1972)、及び精緻化 (elaboration) に基づき、中心義の提示が、多義語の派生義の保持に役立つことを実証している。処理水準仮説とは、情報処理には階層があり、形態的・音韻的处理より、意味的处理を行った方が記憶が保持されるという理論で、記憶保持は、語彙情報の符号化の精巧さに依存するというものである。さらに、ある同水準内で行われる処理の広がり (処理量) に着目したのが精緻化 (Craik & Tulving, 1975) である。何をもち「精緻化」とするかは研究者間で異なるが、Verspoor & Lowie (2003) では、学習者が既存の情報に新情報をリンクして学習するプロセスを精緻化とし、より記憶の定着を高めるとした。オランダ人英語学習者 (12~18才) 78名対象に、1つの対象語 (全18語) につき3つの異なる意味を用意し (S1: 中心的な意味 S2: 派生的な意味 S3: S2より派生的な意味)、多義語推測テストを行った。S1群の推測テストでは、S1の意味と文を手がかりとして、S3群では、S3の意味と文を手がかりとし、S2の意味をオランダ語で回答してもらった。テスト終了直後に正答を渡し暗記をさせ、直後・遅延テストを行った結果、中心的な意味を与えられたS1群のほうが、比喩的・周辺的な意味の正確な推測を促し、記憶も持続したと結論付けた。

日本語の多義語を扱った麻生・小森 (2012) でも、韓国日本語学習者30名 (大学生) を対象に、処理水準仮説に基づき多義語学習の効果を考察しているが、麻生・小森 (2012) は、Verspoor & Lowie (2003) と異なり、(多肢選択による) 推測を深い精緻化、意味付与群を浅い精緻化として比較を行い、直後テストの結果を基に学習法の効果を検討した。その結果、2群の間に学習効果の差が見られなかったと報告している。その要因として、推測群のタスクにおいて、精緻化を促すほど十分な文脈が与えられなかったこと、意味付与群は、中心義と結びつけて覚えるストラテジーを利用した可能性があることを挙げている。

以下、先行研究の問題点を整理すると、中心義を利用した学習法は、杉村ほか (1998) や Verspoor & Lowie (2003) で示されている通り、有効であると考えられる。一方で、日本語を対象とした麻生・小森 (2012) の結果にあるように、推測が多義語の意味学習に最適であるかどうかは更なる議論が必要である。Verspoor & Lowie (2003) は、推測そのものが精緻化に結びつくのではなく、意味のある手がかりが正確な精緻化を促すとしている。本研究においても、Verspoor & Lowie (2003) の定義に倣い、既有知識と結びつけて学習すること、そしてその意味関係について分析的に考える過程が精緻化であり、知識の再構築に繋がるという立場にたつ。その上で、精緻化を促さない、つまり未知の派生義を中心義とは切り離れた全く別の語として覚える学習法との比較が必要であると考える。

さらに、学習効果の保持、保持に成功・失敗するアイテムや意味関係の特徴についても検討が望まれる。本節で扱った研究で遅延テストを行っているのは、Verspoor & Lowie (2003) のみであり、直後テストで見られた学習効果が長期的に保持されるかについては検討が必要である。また、多義語習得には母語転移が大きく影響していると言われている (Shirai, 1995他)。学習法の効果について、日中の対応関係の有無による違い、また誤答の特徴の観点から考察する必要がある。意図的語彙学習の効果を測る研究では、直後テストに天井効果が見られることがあるため (Verspoor & Lowie, 2003; Tsai, 2018)、本調査では、主に遅延テストの結果を分析する。また、直後・遅延テストの結果が単純なテスト効果に依るものではないことを証明するために、直後・遅延テストでは、同用法で共起する名詞が異なる別アイテム (以下、応用アイテム) を用意し、意味の習得・保持について測定する。

最後に、上述したVerspoor & Lowie (2003)、麻生・小森 (2012) とともに、多肢選択式のテストを行っており、

受容能力の測定に限られている。語彙能力を多角的に捉えるためにも、運用力に繋がる産出能力の測定が望まれる。また、遅延テスト終了後に、事後アンケートを行い、意味関係について学習者がどのように捉えていたかについても検討する。

3. 研究課題

以上の先行研究の課題を踏まえ、本研究は中国語を母語とする日本語学習者（以下、CJL）を対象に、多義動詞の派生義学習における精緻化活動の有無に着目する。①中心義と派生義の意味の関連性について考えながら覚える「意味関係学習法」（意味関係群）と、②派生義を中心義とは切り離した別の語として繰り返し暗記する「暗記学習法」（暗記群）を比較し、どちらの学習法が多義動詞の派生的な意味の習得と保持に効果的かを探ることを目的とする。研究課題は、以下の通りである。RQ1、RQ2では意味関係学習法の短期的知識及び長期的知識保持⁽⁴⁾の効果、RQ3では、保持に関係する言語的要因（誤答の分析や中国語との対応関係等）について考察する。

RQ1：意味関係学習法は、暗記学習法に比べ、CJLの多義動詞の派生義の意味学習に効果的か。

RQ1-1：直後テストの成績において、学習法の違いが見られるか。

RQ1-2：遅延テストの成績において、学習法の違いが見られるか。

RQ2：両学習法の効果は、共起する名詞が異なる場合でも見られるか。

RQ3：保持に成功した・失敗した動詞や意味関係の特徴は何か。

4. 研究方法

本調査は、オンライン⁽⁵⁾で実施された。以下では、調査概要、対象動詞・用法の選定基準、語彙テスト（事前・直後・遅延）と学習法の内容等の調査デザインについて示す。

4-1 調査概要

調査対象者は、日本在住のCJL15名（大学（院）生・専門学校生）である。日本語能力試験N1～2保持者で、平均滞日年数は2年5か月（滞日年数幅：6ヶ月～5年）である。事前テストは19名を対象に行ったが、遅延テストの際に「調査後に対象動詞について復習をした」と回答した4名（意味関係群2名、暗記群2名）を除外した。本報告の結果には、除外した4名のスコアは含まれていない⁽⁶⁾。

調査は3回に分けて実施された（図1）。まず事前テスト（20分程度）をgoogle formsで実施し、3週間後に語彙学習（20分）を個別にzoomで実施した。学習直後に直後テスト（10分程度）、2週間後に遅延テスト（10分程度）と事後アンケート（ともにgoogle forms）を行った。語彙学習は、調査者で時間管理を行ったが、テストは時間制限を設けなかった。テスト時間はあくまで目安である。

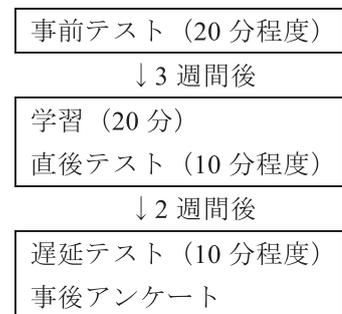


図1 調査スケジュール

4-2 対象動詞・用法の選定基準

本調査は、既知である中心義の知識を頼りに、未知である派生義の意味の学習を行うため、対象動詞・用法は、調査対象者にとって、中心義が既知、派生義が未知である必要がある。最終的な対象アイテムは、事前テストの結果に基づいて決定されるため、学習で用いる対象動詞は「4-3 語彙テスト」で言及するが、本節では、その前段階である動詞及び用法の選定手順について以下に示す。

4-2-1 対象動詞の選定方法

森山（2012）に収録されている多義動詞（104動詞）で、派生義が3つ以上ある動詞、且つ『現代日本語書き言葉均衡コーパス』教科書コーパス語彙表⁽⁷⁾（全校種・全学年・全教科対象）で頻度が50以上の動詞を抽出し

た(73動詞)。なお、「なる」「なれる」「する」「できる」は除外している。73動詞を抽出後、1) 池田(2017)で扱った動詞、2) 同コーパス内での頻度がより高い動詞、3) 工藤(1999)の基本語リスト1-1、バトラー後藤(2010)の学習語リストの最高・高頻度に分類される動詞、を優先的に選び、45動詞に絞った。

4-2-2 対象用法の選定方法

対象となる派生義は、森山(2012)で扱っている意味の中で、最も意味的に離れた派生義を優先的に選んだ。ただし、選出された派生義が、容易に推測できるもの、複合動詞としてのみ使われているもの、慣用句、現代社会ではあまり使用されないものに関しては、次に遠い派生義を対象用法としている。また事前テストの作成過程で、1) 辞書形での使用が困難なものやイラスト化が難しい派生義を除外・変更する、2) コーパスで比較的多く使用されている派生義や池田(2017, 2018)で正答率が低い派生義を優先的に選ぶ等の調整を、動詞の選定と連動して行った。なお、同一語の基準は森山(2012)に倣っている。

4-3 語彙テスト

語彙テストは、事前、直後、直後の3つのテストで構成される。

まず、両群に対して中心義・派生義の事前テストを行った。全90問(候補の45動詞の中心義・派生義ペア)で、イラスト付き穴埋め形式の産出テストである(図2)。2問ほど例題を示し、○の数に合う適当な動詞を、辞書形、且つひらがなで入力するように指示をした。また、旧日本語能力試験2級以上の語には、語注(中国語)とルビを加えた。採点は1問1点で行われ、テスト作成時に想定した動詞のみを正答とした。テストの妥当性を確保するため、事前に日本語母語話者に対して同様のテストを行い、正答率80%以上のアイテムであることを確認している。

22. その事件を裁判に○○○注) 事件: 事件、裁判: 裁判*



記述式テキスト(短文回答)

図2 産出テストの例<かける>

事前テスト実施後、結果を基に対象動詞の選定とグループ分けを行った。正答率40%未満を未知語とする吉澤(2005)の未知語の基準⁽⁸⁾に倣い、CJLの中心義の正答率60%以上、派生義の正答率40%未満の15動詞(表1)を対象動詞とした。次に、意味関係群8名、暗記群7名にランダムに分け、グループ間によって成績に有意な差がないことをt検定を用いて確認した($t=0.322, df=13, p=.752$)。

表1 対象動詞・用法とテストアイテム構成

	中心義	派生義(学習アイテム)	派生義(応用アイテム)
	事前テストに含まれるアイテム		
	事後テスト(直後テスト・遅延テスト)		
1	試合でホームランをうつ	彼のスピーチは心をうつ	彼の勇気ある行動が人々の胸をうつ
2	階段をおりる	許可がおりる	予算がおりる
3	鍵がかかる	川に橋がかかる	空に虹がかかる
4	服をハンガーにかける	その事件を裁判にかける	この問題を会議にかける
5	受験のため、週3回塾にかよう	彼女と気持ちがかよう	友だちと心がかよう
6	ハサミで紙をきる	水をきる	水気をきる
7	ドアの前につ	泡がたつ	やかんから湯気がたつ
8	地面に電柱をたてる	音をたてる	寝息をたてる
9	朝、うちをでる	花の種から芽がでる	台風で野菜の生産に被害がでる
10	本棚から本をとる	昆布から出汁をとる	大豆から油をとる
11	水をのむ	教師は無理な要求をのむ	A会社はB会社の条件をのむ
12	子どもが廊下をはしる	この川は街の中心をはしる	この町には大きい道路が一本はしる
13	綱をひく	コーヒ豆をひく	石臼で大豆をひく
14	しゃぼん玉をふく	干し柿が白い粉をふく	いもが粉をふく
15	荷物をもつ	話し合う機会をもつ	A・B国の首相が初めて首脳会談をもつ

学習直後の直後テストと、2週間後の遅延テストは同一のものである。形式は事前テストと同様だが、アイテム数は30問(表1)で、学習した15問の派生義(以下、学習アイテム)と応用アイテム15問で構成される。例えば、「うつ」の学習アイテムは「心をうつ」、応用アイテムは「胸をうつ」である。

4-4 学習法

両群ともに学習時間は20分で、パワーポイント(以下、PPT)を用いて、調査者が日本語で個別に実施した。意味関係群にのみ中心義の提示、中心義と派生義の意味の関係性について考える時間、そしてその回答例が与えられる。その間、暗記群は、繰り返し派生義を学習する。

意味関係学習群(図3)は、始めに中心義(a)、その後派生義(b)を提示し、派生義の意味の確認を行った。具体的には、「オレンジ(PPTはカラーでbの派生義はオレンジの枠で表示)にある赤い動詞(対象動詞は赤字で表示)の意味を知っているか」「どのような意味か」等質問し、簡単な(自分の知っている)日本語で回答してもらった。その後で、中国語訳を提示し、意味の確認を行った。その上で、中心義と派生義の意味の関係性について考えさせ、自由に発言してもらった。例えば、「2つの意味にはどのような関係があるか/共通点はあるか」という質問に対し、ある対象者は「力で何か動く、というところが同じ」と答えている。その後、意味関係の例として、用意した説明文(c、「打つように心に感動を与えるから(像敲打一样赋予内心感动)」、森山(2012)を参考)を提示した。本調査における精緻化は、既存の情報に新情報を追加する認知的処理に注目しているため、対象者が言及した意味関係の正誤は問わない。

暗記群(図4)は、始めに全動詞に対し派生義の意味の確認(手順は、意味関係群同様)を行い(10分程度)、残りの時間で、動詞と意味を繰り返し暗記した(10分)。PPTで1枚ずつ(1動詞ずつ)順に暗記させ、それを最低5セット繰り返すように指示した⁽⁹⁾。

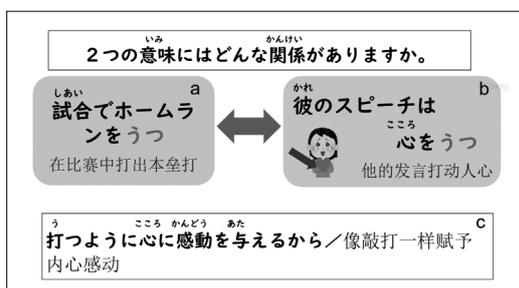


図3 意味関係群で使用された資料の例



図4 暗記群で使用された資料の例

5. 結果と考察

5-1 学習法の効果 (RQ1、RQ2)

両群の事前・直後・遅延テストの得点を表2に示す(満点は15点)。事前テストは学習アイテム全15問の成績である。直後・遅延テストは、学習アイテム(15問)と応用アイテム(15問)の2種類のアイテムがあるため、個々に分析する。学習法及びテスト時期の違いによってテストの平均得点に差があるかどうかを検証するために、独立変数を学習法と時間、従属変数をテストの得点とする2要因の分散分析を行った(IBM SPSS Ver.23.0)。

その結果、学習アイテムにおいて、時間要因の主効果が有意であったが($F(2, 26) = 144.86, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .918$)、

表2 学習・応用アイテムのテスト得点

		意味関係群 (n=8)		暗記群 (n=7)	
		M	SD	M	SD
事前		4.63	3.34	4.14	2.27
直後	学	14.63	0.74	15.00	0.00
	応	14.13	1.13	14.29	0.76
遅延	学	12.50	1.77	12.00	2.70
	応	12.13	2.10	10.86	2.34

学習法の主効果 ($F(1, 13) = .060, p = .810, \text{partial } \eta^2 = .005$)、時間と学習法の交互作用 ($F(2, 26) = .307, p = .738, \text{partial } \eta^2 = .023$) が有意ではなかった。Bonferroniの多重比較を行った結果、事前より直後 ($p < .001$)、事前より遅延 ($p < .001$)、遅延より直後 ($p = .003$) のテストの平均点が有意に高かった。

次に、応用アイテムの結果を示す。時間要因の主効果が有意であったが ($F(2, 26) = 125.89, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .906$)、学習法の主効果 ($F(1, 13) = .388, p = .544, \text{partial } \eta^2 = .029$)、時間と学習法の交互作用 ($F(2, 26) = .626, p = .542, \text{partial } \eta^2 = .046$) が有意ではなかった。Bonferroniの多重比較を行った結果、事前より直後 ($p < .001$)、事前より遅延 ($p < .001$)、遅延より直後 ($p = .001$) のテストの平均点が有意に高かった。

統計分析の結果から、以下のことがわかった。1) 学習法による効果の違いは認められないこと (RQ1)、2) 直後と遅延の成績の差から学習者は学習後に、覚えていくつかの語を忘れたと言えるが、一方で、遅延テストの成績が事前テストに比べ有意に高く伸びが見られたことから、どちらの学習法も多義語の派生義の習得・保持に有効であること (RQ1)、3) その効果は、異なる共起表現においても両学習法同様に見られること (RQ2) が明らかになった。上記の結果は、先行研究の学習法の提案 (田中, 2004) を支持するものであり、中心義を利用した推測学習の有効性を示したVerspoor & Lowie (2003) の結果に加えて、関係性について考えさせる意味関係学習法においても同様の効果があることを示している。一方で、暗記学習法とは差が見られなかった要因についても考えなければならない。麻生・小森 (2012) で指摘があるように、暗記群が中心義と派生義を結びつける学習ストラテジーを自ら利用した可能性が考えられる。今後は、暗記群にも事後アンケートを行い、使用したストラテジーについて探る必要がある。また、暗記群に使用されたイラストが精緻化を促した可能性も高い。Verspoor & Lowie (2003) の追試を日本人英語学習者に行った古荘 (2021) でも、本調査同様、イラスト付きの明示的な意味関係学習法を行っており、イラストが精緻化を促した可能性について論じている。本調査でも、精緻化の代表例でもあるイメージによる符号化が、暗記学習を助け保持に繋がったとも考えられる。

5-2 保持の成功・失敗に関係する要因 (RQ3)

次に、遅延テストの成績を基に、学習効果が保持されにくい要因⁽¹⁰⁾ について誤答の分析から考察する。また、母語との対応関係と保持の関係性について考察する。最後に、意味関係群対象に行った事後アンケートの回答結果を示す。

5-2-1 誤用分析

遅延テストの正答率が70%以下のアイテムを表3に示す。意味関係群の回答を集計した。

表3 遅延テストで正答率が低かったアイテム (※は応用アイテム)

アイテム (正答率)	誤用 (人数)
川に橋がかかる (44.4%)	かける (3)、はしる (1)
空に虹がかかる (33.3%) ※	かける (4)、はしる (1)
水気をきる (66.7%) ※	とる (2)
寝息をたてる (44.4%) ※	いじる (1)、ひびく (1)、わからない (2)
花の種から芽がでる (55.6%)	だす (1)、うむ (1)、たつ (1)
台風で野菜の生産に被害がでる (66.7%) ※	とる (1)、わからない (1)
いもが粉をふく (66.7%)	まく (1)、のむ (1)
干し柿が白い粉をふく (66.7%) ※	まく (1)、わからない (1)
話し合う機会をもつ (33.3%)	とる (1)、あう (1)、わからない (1)、 でる (1)、たつ (1)
A・B国の首相が初めて首脳会談をもつ (22.2%) ※	たつ (5)、うつ (1)

誤用の傾向を見ると、「かかる」「でる」において、自他の間違いがある。「橋が*かける」「虹が*かける」「芽が*だす」は、派生義の意味は理解していると思われるが正確な産出まで繋がっていない。そこで、自他動詞 (おる、かかる、かける、たつ、たてる、でる) の遅延テストの成績において、学習法の間に差があるかt検定を行っ

たところ、2群の平均に有意差は認められなかった ($t=0.211$, $df=13$, $p=.836$)。つまり、学習法間で差はないものの、多義語の派生義の学習全般において、意味に焦点が当たることにより、形式と意味のマッピングが十分に行われなかった可能性が高い。これは、Barcroft (2015) のTOPRA (Type of Processing- Resource Allocation) モデルで説明が可能である。語彙処理のリソース量は決まっており、意味的処理が優先されることによって、形式的処理能力が減少するというモデルである。本調査の対象語は基本動詞であるため、新出の形式ではないが、特に自他動詞のように形式的に混同しやすい多義語の派生義については、意味学習だけでなく、形式にも目を向けさせる工夫が必要であろう。その他、「水気を*とる」⁽¹¹⁾、「粉を*のむ」「首脳会談を*たつ」のように他の対象動詞と混同している様子が見受けられた。これは、複数の動詞を一斉に学習・テストしたことによる影響だと考えられる。

5-2-2 中国語との対応関係

学習で用いられた中心義・派生義が、中国語でも同様に中心義から拡張しているかについて、中国語母語話者3名による判定を行った。その結果、中心義は全て対応しており、15アイテムの派生義のうち、中国語と対応している動詞が2動詞(うつ、おきる)で、それ以外は非対応の動詞であった。日中で対応している動詞は、母語知識を利用し事前テストで正答した可能性が高いと考えられる。「うつ」「おきる」の遅延テストの成績に、学習法間における差は見られなかった ($t=0.981$, $df=13$, $p=.345$)。事後テスト(直後→遅延)の正答率を見ると(学習アイテム「心をうつ(93.3%→86.7%)」「許可がおきる(100%→86.7%)」、応用アイテム「胸をうつ(93.3%→100%)」「予算がおきる(100%→86.7%)」、学習・応用アイテムともに、高得点が維持されている。以上の結果から、日中で対応している動詞の未知の用法は、意味関係の明示化の有無において学習効果に差はなく、両学習法ともに保持に成功していたと言える。

5-2-3 意味関係に対する学習者の理解や評価

意味関係群に対して行った事後アンケートの結果を示す(回答数6名)。「覚えやすかった動詞(派生義)や役に立った意味関係は何か」という質問に対する回答は以下の通りである(図5)。学習時に提示した意味関係の説明が【覚えやすい】と回答した人数、【覚えにくい】と回答した人数を()で示す⁽¹²⁾。

【覚えやすい】うつ：打つように心に感動を与えるから(6)、のむ：歯を使わずに固体を飲むのが大変なように、難しいことを無理に受け入れる(6)、おきる：支配するものは上、支配されるものは下というたとえ(5)、でる：物が外にでるように、現象・事態が発生するから(4)、ふく：口から息が出るように、穴から表面に粉が出るから(4)、ひく：機械で物を引くようにして、砕くから(4)
【覚えにくい】かける：専門家のところに持っていき、そこにおいて処理を行うから(4)

図5 意味関係に対する学習者の評価

自由記述では、意味関係について「学習法について関連する部分が少し曖昧な説明を行う場合(原文ママ、以下同様)」「(説明を聞いても)抽象的で、イメージしにくいもの」が覚えにくいという声があった。「ハンガーにかける—事件を裁判にかける(専門家のところに持っていき、そこにおいて処理を行うから)」は、中心義の動作性や具体性が派生義の意味に直接繋がりにくく想起しにくかった可能性が高い。また、「ろうそくの火をふく—干し柿が白い粉をふく」を例に挙げ「(この)動詞はもともと使用頻度が(留学生にとって)比較的に低いから、中心義さえよくわからないもの」が想起しにくいと考える学習者がいた。本調査では、既知である中心義からアイテムを選出しており、「ろうそくの火をふく」も正答率100%であるが、知っているが馴染みがない動詞は、意味関係学習法のストラテジーとしてあまり機能しない可能性がある。Verspoor & Lowie (2003)でも、推測下位群(weak guessers)の推測及び遅延テストの相関関係が推測上位群(strong guessers)に比べて低いことを挙げ、遅延テストでcore cueを忘れてしまい中心義を利用した推測ストラテジーが使えなかった可能性について言及している。本調査でも同様の問題が起こったと考えられる。

また、5-2-2で言及した「うつ」「おきる」が覚えやすい意味関係として挙げられていることを踏まえると、母語

にもある拡張関係は理解がしやすかった可能性が高い。

最後に、学習法に関する評価を示す。「意味関係学習法は難しかったか（5段階評価）」という質問に対し、2名が「どちらとも言えない」、3名が「あまり難しくない」、1名が「全く難しくない」と回答した。また「意味関係学習法は役に立つか」という質問には、5名が「役に立つ」、1名が「非常に役に立つ」と回答した。「他の動詞でも意味関係学習法で学習したいか」という質問には全員が「はい」と答えた。理由として、「ただ1つの単語として暗記するよりは、意味間の関連で覚える方が記憶に残りやすい」「意味関係学習法は楽しい」「動詞の本質的な意味を把握できるため、覚えやすい」等が挙げられた。以上のことから、学習者が意味関係学習法を意味学習において有効な方法であると認識し、肯定的に評価していることがわかった。

6. まとめと今後の課題

本稿では、既存の知識である中心義に、未知である派生義を結びつけて覚える意味関係学習法の効果を、中心義とは別の語として学習する暗記学習法と比較して明らかにした。統計分析の結果、2つの学習法には、学習効果の違いが見られなかったが、両学習法ともに効果的であることが示された。その効果は、応用アイテムにおいても、同様に示された。つまり、学習で提示された文の丸覚えではなく、意味関係について覚えた知識を利用し、他の名詞との共起表現においても適切に産出できる能力を身につけたことを示す。さらに、誤用分析の結果から、自他動詞の形式の混同が見られた。指導の際には、意味と形式の両方に目を向けた活動を丁寧に行う必要があるだろう。また、中心義の具象性が派生義の意味に直接繋がりがやすいもの、母語の拡張関係と同じ派生義は、他の意味に比べて、想起されやすい可能性があることが示唆された。一方で、調査を通じて以下の課題が残された。

第一に、本調査のサンプルサイズは小さいため、本稿で得られたデータを一般化することはできない。暗記群にもアンケートを実施した上で、更に人数を増やした分析が望まれる。第二に、本調査では産出テストの中でも形式想起を見ているが、意味の習得を目指した学習の効果を見る際には、部分的な意味知識も詳細に測る必要がある。形式想起のみならず、意味想起、意味認識、加えて形式認識と、それぞれの知識を測定する必要がある。第三に、中国語との対応関係の判定については、更なる議論が望まれる。本調査では、中国語母語話者が、日本語の中心義に対応する中国語を選定し、その中国語の動詞が日本語の派生義と同じく拡張しているか確認したが、対応・非対応の判断が難しい動詞・用法がいくつかあった。例えば、「ハサミで紙をきる」は<剪>であり、<剪>は日本語の「水をきる」（不要な部分を捨てる）という派生義はないため、非対応であると判断しやすい。一方で、「水をのむ」<喝>は、<喝>自体は、「教師は無理な要求をのむ」（難しいことを無理に受け入れる）の意味拡張を持たないが、類義語<呑下><咽下>が存在し、同じような比喩表現を持つと言える。本調査では、厳密に「日本語の中心義と対応している中国語動詞が同様の派生義を持つか」という基準で判定をしたが、「同じ比喩関係にあるか」という基準であれば、異なる結果になるだろう。第四に、自他動詞や母語要因の分析は、本来であれば、自他動詞アイテムとそれ以外のアイテム、日中対応アイテムと非対応アイテムの得点の差について言及するのが望ましいが、本調査では両者のアイテム数の差が大きいため、そのような分析が不可能であった。要因の分析には、より綿密なアイテム選定、調査デザインが必要である。以上に挙げた限界はあるものの、本調査の結果及び考察は、今後の多義語指導を検討する上で参考材料となろう。最後に指導への応用について考える。

まず、意味に焦点化した学習は、形式への注意が不足することを踏まえ、形式は既知であっても、新出の意味学習を行う場合、意味と形式のマッピングを強化するためのタスクが必要不可欠である。例えば、新出意味の学習の後には、意味に合う動詞を類似している形式の動詞から選ぶ練習（例：自他動詞）や、適切な動詞を書かせる練習等を取り入れて、形式にも着目させる工夫が必要である。

また、意味関係学習法は全ての動詞に有効であるとは言い難い。本調査の事前テストでは、中上級学習者であっても予想以上に中心義の正答率が低かった。L2学習者と母語話者では、L2の典型概念（＝中心義）が異なること（松田, 2000）、辞書での第一義（理論的プロトタイプ）と、心理的プロトタイプが同一ではない（鷲見, 2015）ことがある。典型概念の形成には辞書の提出順序や接触頻度等が関係していると予想される。例えば、本調査の事前テストでは、「はらう」の中心義として「肩の雪をはらう」を提示したが、中心義の正答率が低く、派生義「注意をはらう」は学習対象外となった。多義語のコアを理解し、拡張していくストラテジーや体系的な意味間の学

習はもちろん語彙を豊かにする上で重要であるが、全ての動詞において中心義が必ずしもヒントとなるとは言えず、先の例で言うと、学習者にとってより身近で学習順序が早い用法（例：お金をはらう）からの意味拡張ストラテジーの有用性についても調査・検討していく必要がある。

語彙学習は、意図的・付随的語彙学習の二項対立で議論されがちだが、2つは、連続体（incidental-intentional continuum）（Barcroft, 2015, p.48）であるという考え方が広く認められつつある。教育的観点からも、内容言語統合型学習（CLIL）やContent-Based Instruction（CBI）等が注目される今、意図的語彙学習を独立して考えるのではなく、意味・内容重視の言語教育に、補完的に意図的な語彙学習を組み込むことによって、意図的・付随的語彙学習の双方の利点を活かした効率的・効果的な語彙学習が可能になると考える。

【註】

- (1) 本調査は、中国にルーツを持つ高校生を対象に設計された研究のパイロット調査であり、中国語を母語とする成人学習者を対象に行われた。高校生（16歳～18歳）はいわゆる“子ども”と言われる小学生よりも抽象的思考力が備わっている時期にあるため、本調査では、成人と高校生の対象を分けずに議論を進めていく。
- (2) Schmitt (1998) の研究は、3つ以上の意味を持つ多義語を選んでおり、その中には、動詞のみではなく、名詞も含まれている場合がある。
- (3) 田中 (2004, p.5) は、コア (core meaning) を「文脈を捨象した場合の意味のあり方」としている。
- (4) 本研究では、事前テストと直後テストの成績の差から短期的知識、事前テストと遅延テストの差から長期的知識を測定する。
- (5) 当初は対面を予定していたが、新型コロナウイルス感染症の影響により、オンラインでの実施となった。
- (6) アイテム選定を行うための正答率（事前テスト）には、4名の成績も含まれている。
- (7) 2005年度に使用された、小学校・中学校・高校学校の全学年・全教科の教科書1種ずつを対象とした「教科書コーパス」の語彙一覧表である。
<https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/freq-list.html>
- (8) 吉澤 (2005) では、未知語の基準（40%未満）を示している。本調査では、その基準から、既知語の基準（60%以上）を設定した。
- (9) PPTの操作は、調査対象者が行った。また学習終了後に、今回扱ったアイテムの復習等は行わないように指示し、最終的に復習を行った4名は分析から除外した。
- (10) 保持に失敗したアイテムを分析する際、直後テストの成績の高さ（＝学習済みであること）が前提となる。直後テストでは、天井効果が見られており（表2）、学習・応用アイテムともに全て正答率86.7%以上であった。
- (11) 筆者がテスト作成時に想定した回答を正答としているが、作成時には、母語話者対象に複数回調査を行い、日本語として自然な想定外の回答が出ないように調整を行っている。「水気をとる」は、まな板の上に食材を置き、キッチンペーパー等で拭き取る場合には適当であるが、本調査はザルで食材の「水気をきる」イラストであるため、「水気をとる」は不適切であり、誤用とみなしている。
- (12) 複数回答可とした。また、図5は回答率の高かったアイテムのみを示している。

【参考文献一覧】

- (1) 麻生由子・小森和子 (2012) 「多義語の意味学習を促進する処理水準の効果」『小出記念日本語教育研究会論文集』20, 79-91.
- (2) 池田 (三浦) 香菜子 (2017) 「中国語を母語とする JSL 生徒の語彙力調査—小・中学校教科書で使われる多義動詞に着目して—」『日本語教育』166, 93-107.
- (3) 池田香菜子 (2018) 「JSL中学生の多義動詞の意味・用法の知識と教科書におけるインプットの関係性—BCCWJ「中納言」を用いて—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』14, 25-46.
- (4) 工藤真由美 (1999) 『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』ひつじ書房
- (5) 國廣哲彌 (1982) 『意味論の方法』大修館書店
- (6) 杉村和枝・赤堀侃司・楠見孝 (1998) 「多義動詞のイメージスキーマ—日本語・英語間におけるイメージスキーマの共通性の分析—」『日本語教育』99, 48-59.
- (7) 鷺見幸美 (2015) 「中国語を母語とする日本語学習者の多義動詞の使用—KYコーパスに見られる使用語義の広がり—」『言語文化論集』36(2), 81-96.
- (8) 鷺見幸美 (2019) 「日本語多義語の分析と日本語教育への応用」『日本認知言語学会論文集』19, 465-480.
- (9) 鷺見幸美 (2020) 「概念メタファーとメタファー表現—多様な言語文化背景をもつ子どもの教科学習支援に生かすための応用認知言語学的研究—」『認知言語学研究』5, 27-52.
- (10) 田中茂範 (2004) 「基本語の意味のとらえ方—基本動詞におけるコア理論の有効性—」『日本語教育』121, 3-13.

- (11) バトラー後藤裕子 (2010) 「小中学生のための日本語学習リスト (試案)」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 6, 42-58.
- (12) 古荘智子 (2021) 「CL 学習法を用いた多義語学習の効果」『日本教育工学会論文誌』 45, 113-116.
- (13) 松田文子 (2000) 「日本語学習者による語彙習得—差異化・一般化・典型化の観点から—」『世界の日本語教育』 10, 73-89.
- (14) 森山新 (2012) 『日本語多義語学習辞典 動詞編』 アルク
- (15) 吉澤真由美 (2005) 「内容理解を目的とした L2 読解における語彙学習と内容理解—日本語能力による辞書・語注の効果の違いを探る—」『第二言語としての日本語の習得研究』 8, 24-43.
- (16) Barcroft, J. (2015). *Lexical input processing and vocabulary learning*. John Benjamins.
- (17) Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7 (1), 15-32.
- (18) Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 (6), 671-684.
- (19) Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104 (3), 268-294.
- (20) Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (2), 303-317.
- (21) Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- (22) Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48 (2), 281-317.
- (23) Shirai, Y. (1995). The Acquisition of the basic verb PUT by Japanese EFL learners: Prototype and transfer. 『語学教育研究論叢』 12, 61-92.
- (24) Tsai, M. H. (2018). The effects of explicit instruction on L2 learners' acquisition of verb-noun collocations. *Language Teaching Research*, 24 (2), 1-25.
- (25) Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53 (3), 547-586.
- (26) Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53 (1), 13-40.

